



Les origines de la mémoire chez l'enfant

Philippe Malrieu

► To cite this version:

Philippe Malrieu. Les origines de la mémoire chez l'enfant. Journal de Psychologie normale et pathologique, 1953, pp. 49-61. halshs-01104833

HAL Id: halshs-01104833

<https://shs.hal.science/halshs-01104833>

Submitted on 19 Jan 2015

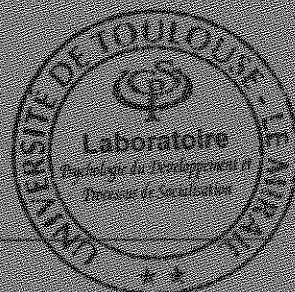
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

JOURNAL D E PSYCHOLOGIE NORMALE ET PATHOLOGIQUE

FONDATEURS : P. JANET et G. DUMAS
DIRECTEURS : P. GUILLAUME et I. MEYERSON

JANVIER-MARS 1953



Ph. MALRIEU

Les origines de la mémoire chez l'enfant

PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

LES ORIGINES DE LA MÉMOIRE CHEZ L'ENFANT

La psychologie a mis longtemps à voir dans la mémoire autre chose que ce pouvoir d'actualiser le passé sur lequel notre conscience porte témoignage, et à la considérer comme une conduite : une conduite caractéristique de l'homme — et cela doit signifier : une conduite sociale : non pas imprimée par la société, mais instituée par l'individu au cours de ses échanges interpersonnels.

Les travaux sociologiques ont beaucoup fait pour nous rapprocher de cette perspective. On peut se demander pourtant s'ils n'ont pas, involontairement, trop concédé à la psychologie introspectionniste. Ainsi, Ch. Blondel¹, en admettant des images brutes, des souvenirs à l'état natif — les premiers souvenirs par exemple —, se borne à faire des opérations mémorielles d'origine collective une fonction d'encadrement, d'organisation, de définition de ce donné primitif. Mais M. Halbwachs² objectera avec raison que les images d'enfance elles-mêmes résultent d'un dialogue intériorisé, d'un mouvement de pensée qui n'existerait pas sans les échanges interpersonnels, et qui ne se maintiendrait pas sans eux. Les propos et les sentiments collectifs, les cadres sociaux dans lesquels ils se déploient permettent la constitution du souvenir. La voie est ainsi ouverte à une étude en profondeur de la genèse du souvenir. Mais ne doit-on pas aller plus loin encore ? M. Halbwachs, dans les passages où il critique la notion de souvenirs purement individuels, prend encore comme objet de son étude des images, des « faits » de conscience. Ils ne sont plus, assurément, des données, puisque la perception qui a servi à les constituer, et l'acte de mémoration lui-même, sont construits grâce à des conduites sociales. Mais ce sont eux qui sont la matière constitutive de la mémoire : elle *est*, en elle-même, souvenirs donnés dans une conscience.

1. *Introduction à la psychologie collective*, p. 142-144.

2. *La mémoire collective*, p. 17-23.

Pierre Janet¹, en faisant de la mémoire la conduite sociale par laquelle le sujet lutte contre l'absence en faisant à autrui le récit du phénomène disparu, semble avoir dépassé l'ambiguïté que contiennent les théories sociologiques. Il ne s'agit plus ici de montrer la constitution d'une réaction d'ordre individuel à partir de composantes sociales, mais de saisir la mémoire dans sa source même : dans une réaction interindividuelle. Cette position offrira de nombreux avantages. Elle permettra, d'une part, d'étudier l'origine et la complication de la fonction mémoire à travers l'histoire des sociétés. Elle permettra, d'autre part, d'examiner les relations qui existent entre la conduite sociale et les phénomènes physiologiques. Et enfin, la société n'apparaîtra pas, dans cette perspective, dans un rapport univoque avec la mémoire : car elle n'en est pas seulement la condition, elle en est aussi l'effet, elle prend de nouveaux aspects quand apparaissent de nouveaux types de mémoire.

Il reste, cependant, à vérifier de près les hypothèses de Pierre Janet. Les conduites — recherche, action différée, conservation, portage, description... — qui, à ses yeux, ont mené les hommes jusqu'à notre type de mémoire ne sont pas ordonnées en fonction d'une étude vraiment génétique, vraiment historique. Aussi pouvait-il souhaiter que la psychologie de l'enfant étudiât méthodiquement la formation de la mémoire. Le présent travail voudrait dégager quelques-unes des étapes de cette genèse. Il nous apparaîtra peut-être que la réalité est plus complexe encore que ne le pensait Janet. Car, loin d'être l'aboutissement d'une série unilinéaire de conduites, la mémoire semble provenir, chez l'enfant, de la rencontre d'une pluralité d'attitudes indépendantes, qui se rejoignent pour lui permettre de se raconter, et ainsi de se constituer un personnage. Janet eut sans doute raison de faire de la mémoire un récit, mais ce récit, chez l'enfant tout au moins, n'a pas pour fonction de renseigner autrui, mais d'élaborer le « moi social » : cette expression ne saurait désigner, bien entendu, un niveau qui s'opposerait, ou se juxtaposerait, au moi biologique, ou au « moi profond », mais l'ensemble des fonctions par lesquelles le sujet, au cours d'expériences tâtonnantes, se situe par rapport à autrui.

1. *L'évolution de la mémoire et de la notion du temps*, p. 179 sq.

*
* * *

Au delà des habitudes sensori-motrices qui servent à définir l'objet, mais encore bien loin de la mémoire, nous trouvons chez l'enfant, après un an, une multiplicité de conduites où intervient une sorte de jeu inconscient avec le passé.

L'une des plus importantes est, de 12 à 18 mois, celle qui consiste à reconnaître la présence d'un objet qui vient de disparaître du champ sensoriel. L'enfant sous les yeux duquel on cache un objet devient capable de soulever l'écran. Les expériences de Piaget sont, à cet égard, des plus instructives : à 7 mois, l'enfant ne cherche l'objet disparu que dans la mesure où son geste habituel l'y entraîne ; à 12 mois, il ira le chercher sous un écran, indépendamment de cette circonstance ; mais, si on le cache successivement sous deux écrans, l'enfant aura tendance à soulever le premier d'entre eux seulement¹.

De tels faits sont complexes. Il faut d'abord y reconnaître, bien souvent, l'intervention de réactions conditionnelles : avant 1 an déjà, l'écran est signifié comme renvoyant à un objet : il en devient le signal après un certain nombre d'expériences. L'habitude prévaut alors sur l'observation, et c'est ce qui explique l'incapacité de l'enfant à rechercher l'objet sous le deuxième écran.

A 2 ans encore, J. présente une telle réaction : il vient de voir disparaître une balle derrière des livres disposés sur des rayons : il l'y cherche un instant, puis, ne la trouvant pas, il va regarder sous un divan qui est à l'autre extrémité de la pièce, parce qu'il lui arrive souvent de l'y envoyer.

Les conduites rythmées, alternantes, constituent un autre type de réaction au phénomène absent.

J..., 1.1.27 : fait alternativement attention à une tache sur un oreiller et à une tache formée, sur un dossier de chaise, par du papier qui y est collé : il va de l'une à l'autre, 5 ou 6 fois, et les touche du doigt.

J..., 1.4.3 : 9 fois de suite, abandonne un soulier qu'il est en train de transporter, prend une quille dont il se sert comme d'un marteau pour frapper les meubles et les murs, revient au soulier...

1. *La construction du réel*, p. 47 sq.

Ces réactions témoignent à la fois d'un besoin de continuité et d'un besoin de variations : le changement n'est source de plaisir que s'il est organisé entre certaines limites, s'il comporte le retour régulier à un thème latent — retour qui constitue un jeu avec le passé, sans que celui-ci soit appréhendé en tant que tel par l'enfant. On voit bien en quoi il a dépassé les réactions circulaires de la première année, auxquelles les conduites présentes ressemblent par quelque côté : le geste d'abandonner un objet pour le retrouver ensuite comporte un début d'intention ; il s'agit, dans les observations qui précèdent, de montrer la ressemblance entre deux tâches, d'imiter (peut-être) un adulte en train de transporter un objet ou d'utiliser un marteau. Ce n'est plus, ce n'est pas seulement, l'excitation provoquée par le mouvement qui en déclenche la reproduction : au delà de l'activité sensori-motrice, un thème intervient, qui s'est détaché d'elle pour la diriger. Mais l'enfant n'a pas l'intention de retrouver la conduite passée en tant que telle, fût-ce même en se bornant à la jouer : elle n'est rappelée que sur le fondement d'un rythme.

Ces conduites sont solidaires des conduites interpersonnelles qui comportent l'alternance entre les mouvements et les mimiques de l'enfant et ceux d'autrui : l'enfant semble instituer le dialogue en lui-même et se dédoubler. Elles sont, aussi, du niveau de l'intelligence pratique qui apparaît à cette époque : comme celle-ci, elles supposent que ne soit pas « oublié » un des moments de l'action quand le sujet se consacre à l'autre — le but quand il recherche le moyen. C'est dire qu'elles sont relatives à une organisation pratique de l'espace, ordonné en un certain nombre de directions. Ou plutôt, l'institution des coordonnées pragmatiques qui sous-tendent l'intelligence motrice, et les exercices qui permettent à l'enfant de faire alterner intentionnellement deux types de réaction, font partie d'une seule et même conduite, que l'on pourrait désigner par les termes d'*orientation pratique*. Elle manifeste un progrès sur les activités d'exploration de la fin de la première année, car elle élabore un ordre spatial, mais elle ne s'est pas encore dégagée des tâtonnements sensori-moteurs : elle n'obéit pas à un plan.

L'évocation émotionnelle du passé constitue un autre type de réaction préparant la mémoire. Elle intervient de façon nette dans

les rapports interpersonnels, lorsqu'un élément de la situation présente pousse l'enfant à refaire une action, à en donner la représentation, afin de signifier son désir : ce sont les *simulacres* (H. Wallon).

J..., 1.6.3 : à la vue d'une cape qu'il portait la veille en promenade, demande à la mettre pour sortir.

J..., 1.7.1 : voyant un dessin de chèvre, qu'on avait comparé, dix jours plus tôt, à une chèvre en caoutchouc, enfermée, par la suite, dans un placard, s'écrie : « mémé ! ». On lui offre un mouton en peluche : il le refuse avec colère et désigne le placard.

J..., 1.8.2 : alors qu'il imite des mouvements de gymnastique, se souvient que dix jours plus tôt, dans la même position, un camarade tirait la langue : il tire la sienne.

L'évocation d'un spectacle ou d'une activité passés se fait sur le fondement de l'évocation conditionnelle d'une joie passée ; elle a lieu dans l'attente de retrouver un avantage, que seul l'entourage peut procurer. Il y a là un prolongement des « réclamations » primitives : mais, à la différence de ces dernières, les simulacres explicitent à autrui, en imitant la situation passée, la nature de l'activité désirée ; ils résultent de la conjonction du désir subjectif et du désir d'être compris et aidé par autrui. Ils sont du même niveau que les dénominations, bien que ces dernières ne tendent pas seulement à désigner à autrui l'objet d'une émotion ou d'un désir, mais aussi, bien souvent, à manifester le désir de l'enfant de s'élever au niveau de l'adulte en utilisant son langage.

En dépit des apparences cependant, le simulacre n'est pas la marque d'un souvenir véritable. Le passé est évoqué au sein d'une tension vers l'avenir : il n'est pas reconnu en tant que tel, situé par rapport au présent. Il y a là une attitude temporelle originale, qui consiste à opposer au présent un temps hybride, à la fois passé et futur.

D..., 2.8 : voyant au loin des prés inondés, s'écrie : « D... ira au lac hier, sera toute nue, les petits pieds dans l'eau », etc. Ce spectacle d'hiver a évoqué les baignades qu'elle faisait l'été précédent, vers 2.4. D..., à 2.8, ne sait pas toujours employer correctement imparfait et futur, et il peut lui arriver de confondre *hier* et *demain*. Mais ici la juxtaposition d'hier et du futur indique un sentiment ambigu, où le passé est revécu au sein d'une tension vers l'avenir.

Si, à 2.8, une telle confusion est anormale, et dénote un trouble émotionnel, il n'en est pas de même un an plus tôt : l'enfant, alors, joue le passé, il le présentifie sans se le représenter, car il est trop tendu vers l'avenir proche, il est trop prisonnier de son émotion, et aussi trop impatient d'être satisfait par autrui, pour élaborer une représentation.

Cette inconscience de l'expérience passée, cette absence de situation dans le temps se retrouvent dans les fictions, qui, elles aussi, jouent des scènes vécues sans s'y référer explicitement. Attitude caractéristique d'une personnalité qui ignore la signification de ses actes. Il s'agit pour l'enfant, dans les simulacres comme dans les fictions, d'accéder à des conduites où se marquent sa propre autonomie, et, peu ou prou, sa capacité à dépasser ses insuffisances primitives. Mais, attentif seulement au terme du désir momentané au travers duquel s'exprime ce besoin d'indépendance, il ne prend conscience ni de ce dernier, ni des expériences qui ont donné naissance, dans le passé, à ses mimiques d'imitation et à ses jeux. Il y a, entre l'incapacité de l'enfant à se représenter le passé et son impuissance à prendre conscience de lui-même, un lien d'interdépendance. On saisit chez l'adulte qui rêve un processus du même ordre.

Quelle est la transformation de la personnalité qui va mettre l'enfant en mesure de se constituer un passé ?

*
* *

La référence explicite au passé se rencontre pour la première fois dans les récits, gestuels et vocaux, au cours desquels l'enfant revit, devant autrui et pour autrui, un événement, généralement agréable.

J..., 1.7.26 : s'écrie spontanément, à son retour de promenade : « coco, coco ! » [j'ai vu des poules]. — 1.8.11 : interrogé sur ce qu'il a vu en promenade, il répond : « dada ! ». — 1.8.24 : en se couchant, il répète 4 fois : « a vu vaouvaou ! ». — 1.9.5 : ayant vu des poissons dans un seau, il raconte une demi-heure plus tard : « nagent... nagent... à l'eau... », et il imite leur nage dans une course désordonnée.

Le récit ne vise pas, comme le simulacre, l'obtention d'un avantage à venir, mais le plaisir de revivre une scène en la représentant.

Mais il ne s'agit pas d'un plaisir uniquement subjectif : c'est le « moi social » qui intervient, qui cherche à se faire apprécier d'autrui en lui révélant ce qu'il a été capable de faire, ce qu'il lui a été donné de contempler. L'enfant qui fait un récit vise à satisfaire le besoin, apparu vers 1 an, surtout sous l'influence des premières imitations, de parvenir à une autonomie plus grande. Il ne s'agit pas tant de rapporter à l'adulte renseignements ou avertissements que de se raconter soi-même, de raconter une expérience de dépassement.

Cette attitude est favorisée par un ensemble d'institutions sociales : et d'abord, les récits de l'adulte à l'enfant, ses questions, mais aussi toutes les pratiques éducatives qui tendent à faire de l'enfant un être indépendant, et qui l'obligent à se contrôler, à revenir sur les gestes qu'il vient de faire, sur les perceptions qu'il vient d'enregistrer.

L'étude des premiers souvenirs caractérisés semble confirmer cette hypothèse.

J..., 2.3.8 : décrit avec précision un jardin où il a joué pendant plusieurs semaines, et qu'il a quitté depuis un mois. Il parle successivement : d'une petite maison en pierre avec laquelle il s'amusait, d'un moteur, d'un tas de sable, des lapins, etc. Le rythme de l'évocation est rapide, et ne se fait pas selon un plan spatial, mais selon l'ordre des préférences.

J..., 2.4.8 : quand on lui demande ce qu'il a vu dans une ville, il évoque aussitôt les cygnes, qui l'ont vivement intéressé.

J..., 2.5 et 2.6 : durant deux mois, il raconte ce qu'il a vu à la mer, à 2.2. — 2.5.11 : il rappelle, en passant dans un chemin, la chèvre qu'il y a vue quinze jours plus tôt ; et, après avoir raconté : « Biquette est montée là », etc., il demande : « Tu la vois, un peu ? ». — 2.5.23 : on l'a heurté, dix jours plus tôt, dans une pièce obscure, alors que fonctionnait la radio : des circonstances identiques lui rappellent ce fait.

D..., 2.7 : désignant par *hier* tout le passé, elle évoque des souvenirs lointains : une balle perdue huit mois plus tôt, la cicatrice qu'avait une fillette qu'elle n'a pas revue depuis un mois. — 2.8 : il s'agit d'un souvenir vieux de trois mois : « A Ch. [ils] cueillaient des champignons, D..., Popo, Jean, Jeannette, des champignons à la queue leu leu. [Il y] en avait deux cassés, la tête était cassée... »

A la différence des récits, les souvenirs viennent après un temps de latence assez considérable, de plusieurs mois dans certains cas. Pour si communs qu'ils soient, ces souvenirs prouvent du moins

que la mémoire peut exister bien avant 3 ans. Nous les étudierons du point de vue de leur évocation, de leur structure et de leur fonction.

Il est fréquent qu'un souvenir s'évoque en raison du lieu habituel ou de la ressemblance entre la situation présente et la situation passée (2.5.11 ; 2.5.23). Mais la condition la plus favorable à l'évocation semble résider dans l'existence d'une émotion forte se rapportant à l'élément évoqué (2.3.8 ; 2.4.8 ; 2.5 et 2.6 ; 2.5.11 ; 2.5.23 ; D : 2.7 et 2.8). Tout se passe comme si l'élément évocateur ne pouvait susciter le souvenir qu'au travers d'émotions qui lui seraient organiquement liées. Le problème de la mémoire affective a sans doute été mal posé, car il est impossible de retrouver une émotion passée, située en tant qu'émotion dans la vie du sujet. Mais il semble impossible de dissocier, dans les premiers souvenirs, contenu sensible et contenu émotionnel : ils ne s'évoquent, à vrai dire, que dans la mesure où un percept a été signifié, analysé, par les émotions ou les désirs qui ont souligné tel ou tel élément sensoriel pour constituer le percept. L'étude, chez les adultes, des premiers souvenirs semble confirmer ce point de vue : ils se rapportent à des événements qui ont affecté l'enfant d'une impression agréable ou désagréable¹.

La structure des souvenirs — l'ordre dans lequel se fait l'évocation des divers éléments, le degré d'actualisation de chacun d'eux — manifeste, elle aussi, l'influence des facteurs affectifs. L'exemple de J..., 2.3.8 est très significatif à cet égard : de ce jardin familial, il évoque avant tout son jouet, puis ce qui l'a le plus intéressé : la description semble étonnamment précise après un mois ; elle se fait sans hésitation, mais de façon désordonnée, en suivant une échelle dégressive des valeurs émotionnelles. En fait, elle comporte des lacunes : l'enfant, interrogé, manifeste des ignorances qui paraissent étranges à l'adulte. Comme on l'a souvent noté à propos de sa perception, l'enfant fixe des détails (J., 2.5.11 ; D., 2.8) : ses souvenirs sont du niveau de sa pensée, encore incapable de généralisation. Mais ces détails semblent imaginés avec précision ; l'expres-

1. Cf. SUBES et VIRE, Souvenirs d'enfance et genèse de la mémoire, *Enfance*, 1951, n° 1, p. 65-66.

sion de J., 2.5.11 indique la présence d'images vives, au point d'être mal discernées de la perception. (« Tu la vois, un peu ? »). Cette vivacité des images est peut-être due à une meilleure organisation de la perception : des habitudes complexes et fines permettent à l'enfant de dissocier dans le champ sensoriel des unités de plus en plus ténues, les progrès du langage rendent possibles des analyses de plus en plus poussées, et c'est une joie pour les enfants de cet âge de retenir le nom des objets et de leurs diverses parties. La maturation nerveuse doit jouer un rôle important dans ces progrès. Mais elle ne saurait être dissociée de toutes les activités qui la rendent efficace.

C'est dans l'étude de leur fonction qu'il faut chercher l'explication de l'évocation et de la structure des souvenirs. Ils sont liés à des expériences particulières et émouvantes. Mais aussi ils tendent à affirmer la joie d'avoir grandi. Ils permettent à l'enfant de se poser en face de l'adulte. Le passé, c'est ce que l'interlocuteur ignore ; en en faisant le récit, l'enfant devient un centre d'intérêt pour autrui, et notamment pour le camarade auprès duquel il désire acquérir du prestige. Si, déjà dans sa 3^e année, il s'attache à des projets d'avenir (« Il ira en classe Jean ! » — « Denise grand garçon ! »), qui lui permettent de ne pas rester prisonnier de ses impuissances infantiles, inversement, il lui arrivera souvent d'évoquer ces dernières — pour se démontrer qu'il les a surmontées : « Quand j'étais petit, je disais cicygne ! », déclare J. à 2.8.21, qui ne redouble plus les syllabes. Ou bien il évoque ses succès antérieurs comme pour s'encourager à en remporter de nouveaux.

La conscience du révolu n'apparaît pas chez l'enfant sur le mode du regret, mais sur celui de l'espoir ; elle ne se sépare pas de l'élan qui le pousse à se dépasser, et que contribuent à entretenir les appels, les avertissements, les critiques, les exemples des aînés et des adultes. La mémoire constitue, avec le langage, les jeux d'imitation et l'acquisition des habitudes et des sentiments sociaux, un des procédés qui lui permettent de surmonter le sentiment d'infériorité qui se fait jour dans les « crises » de la 3^e année.

On voit en quel sens on peut dire que la mémoire est tributaire de la vie sociale.

1. Comme le soulignent les sociologues, la famille et l'école appellent l'enfant à évoquer ses souvenirs ; elles organisent des sou-

venirs collectifs, les répètent, créent les cadres à la jonction desquels ils peuvent apparaître. Le vocabulaire temporel joue de ce point de vue un rôle très important : il est un appel à différencier les moments.

2. La société, d'autre part, est la source de la sincérité dans le récit : faute d'auditeur qui le guide et le corrige, l'enfant tombe dans les rêveries où il déforme le vécu.

3. Enfin le milieu social invite l'enfant à organiser ses comportements en une série de niveaux hiérarchisés : il y a ceux du bébé, ceux du grand gargon, et entre eux bien des intermédiaires. Les jugements de valeur portés par la famille ou la maîtresse vont ainsi servir à édifier, dans la conscience enfantine, le sentiment plus ou moins confus de sa croissance. On pourrait dire que, sous cet angle, le passé, c'est ce que le moi enfantin ne doit plus être selon les jugements d'autrui, l'avenir, ce qu'il doit s'efforcer de réaliser.

Mais cette influence de la société ne s'exerce, nous l'avons vu, qu'au travers des entreprises de l'enfant pour se constituer une personnalité autonome.

Il ne faut pas sous-estimer non plus, dans la formation des souvenirs, le rôle de facteurs qui ne sont qu'indirectement influencés par la vie sociale. On note dans ce sens des facteurs de conservation affective ; ainsi l'enfant « se souvient » des rites divers en dehors desquels il ne saurait commencer une action : il ne saurait s'endormir s'il n'a pas avec lui une poupée, ou s'il n'a pas été embrassé... Pseudo-souvenirs assurément, réactions conditionnelles qui peuvent disparaître si la situation se modifie. On peut cependant reconnaître, en ces « répétitions » (Freud en donne un bon exemple¹), un facteur de la conservation des attitudes de la personne : autour d'elles vont se grouper des souvenirs. Inversement, les grandes crises de la personnalité de l'enfant font se cristalliser un certain nombre d'événements : ils seront isolés et résisteront à l'oubli pendant de longues années :

D..., 10 ans, se rappelle soudain, en mangeant des cerises, qu'elle en avait mangé au lendemain de son opération des amygdales, qui remonte à six ans. De nombreux souvenirs se sont organisés autour de l'angoisse qu'elle a éprouvée en cette circonstance : l'émotion s'est fixée sur un certain nombre d'objets et les a signifiés par rapport à un moment privilégié de la vie de l'enfant.

1. Au delà du principe du plaisir, *Essais de psychanalyse*, p. 13.

Il s'agit, ici encore, de réactions conditionnelles, mais l'unicité de l'émotion, le fait qu'elle constitue une rupture dans la vie du sujet, favorisent la fixation de l'événement. De telles crises ne sont d'ailleurs pas purement individuelles ; il s'agit d'une attente sociale déguée, de l'accès à de nouvelles responsabilités, etc.

Les activités sociales, d'autre part, s'articulent sur certaines successions relatives aux expériences physiques de l'enfant. Les variations de la luminosité et de la température au cours de la journée et des saisons orientent l'activité de l'enfant ; il apprend qu'il y a un terme à toute chose en prenant conscience des obstacles que l'espace ou le temps opposent à ses actions et à ses désirs. Ainsi peut-il accéder à une mise en ordre de ses conduites, qui a une action sur la mémoire. Il ne saurait, en effet, exister d'événement tant que les phénomènes perçus ne sont pas organisés en fonction d'éléments initiaux et terminaux : le récit, notamment, ne se comprendrait pas sans cette situation des actes entre des limites spatio-temporelles définies en fonction des obstacles rencontrés par l'enfant.

Mais, qu'il s'agisse des facteurs affectifs ou des facteurs sensorimoteurs de la mise en ordre de l'expérience, il est clair que ni les uns ni les autres ne suffisent à rendre compte du retour sur le passé, de l'opposition du passé et du présent, du passé et du projet. La mémoire ne saurait exister sans les mises en ordre, affectives, rituelles, sensori-motrices, verbales qui sont la marque de l'intelligence. Mais en elle-même elle est autre chose : la fixation de l'événement, qui relève du désir de définir ce qui est dépassé. Ce sont les projets, offerts à l'enfant par la société, et repensés par lui, qui exigent, pour que le présent soit situé comme une étape vers l'avenir, qu'il soit distingué des tentatives antérieures.

Encouragé par ses éducateurs à se dépasser¹ sans cesse, l'enfant

1. Dans les sociétés où n'existe pas ce schéma du dépassement qui imprègne la plupart de nos actes, le passé et l'histoire, quand ils existent, prennent une autre configuration. Ainsi, le Mélanésien ne sait pas, selon M. LEENHARDT, s'exprimer au passé : « Chaque événement dans lequel se transporte l'indigène a son temps propre, qui est aussi celui de l'indigène. » (*Do Kamo*, p. 116.) Sa mémoire diffère profondément de la nôtre. — On pourrait de là tirer la conclusion méthodologique que la psychologie de l'enfant doit s'articuler avec la psychologie sociale et la psychologie historique pour étudier les conduites de l'enfant. Il n'y a pas une mentalité enfantine, mais des mentalités, organisées en fonction des cultures contemporaines.

va prendre conscience de ses infériorités et concevoir le désir de les surmonter : c'est au cours des efforts et des tentatives qui en résultent qu'il va se constituer une histoire.

*
* *

Une fois que le récit a pris, grâce à ces préoccupations d'origine sociale et personnelle indissolublement, signification de souvenir, on voit ce dernier entrer dans une pluralité de conduites : dans les histoires-réveries, qui intègrent des pans de souvenirs, dans les conduites sociales, où l'enfant se réfère à ses souvenirs pour renseigner autrui, aux divers niveaux de l'intelligence, où le souvenir des erreurs et des succès antérieurs intervient pour corriger les actions ou les interprétations actuelles. Ainsi se renforce la mémoire : elle devient tributaire de toutes les fonctions dont elle permet le développement.

Encore faut-il noter que le progrès ne se produit pas sur tous les plans à la fois. C'est aux conduites prédominantes à chaque époque que la mémoire devra de se développer. On trouvera, en relation avec l'histoire de la personnalité, une pluralité d'attitudes mémorielles : entre elles pourront intervenir de nombreux conflits, qui ne sont qu'un aspect des conflits plus vastes vécus par l'enfant.

C'est ainsi qu'il y a opposition, après 3 ans, entre la mémoire ludique, peu organisée, mêlée d'imaginaire, et la mémoire socialisée, critiquée. La première, parfois, se glisse à la place de la seconde, et ce sont les mensonges apparents de l'enfant¹. Inversement, la présence, dans les histoires inventées — les narrations par exemple —, de souvenirs trop fidèles paralyse l'imagination de certains sujets. La conscience, développée par l'entourage, de l'insuffisance de ces attitudes permettra l'élaboration d'une mémoire de plus en plus logique.

On pourrait noter aussi l'opposition entre la mémoire utilitaire, qui ne retient des objets que leurs caractéristiques pratiques ou sociales — schèmes (révélés par les dessins), noms, définitions par l'usage ou le concept le plus général (« un arbre, c'est une chose ») —, et la mémoire précise, descriptive, qui s'intéresse au détail et au

1. Cf. R. COUSINET, La fabulation chez les enfants, *Journal de Psychol.*, 1937, p. 179-198.

singulier. Il dépend beaucoup de l'école, maternelle en particulier, que la première ne se substitue pas totalement à la seconde. Selon la façon dont ce conflit sera résolu, on aura une mémoire banale ou une mémoire de type artistique, ou scientifique, caractéristique de l'individu.

Au cours de ces conflits, bien des souvenirs s'évanouiront, parce qu'ils n'intéressent que des conduites en voie de régression. C'est en eux peut-être qu'il faudrait chercher la raison de l'oubli des souvenirs de la seconde enfance, de 18 mois à 6 ans¹. Les souvenirs de cette période qui subsisteront seront alors, soit ceux que la famille a fréquemment évoqués (J. Piaget a montré combien ils participent de l'imaginaire), soit ceux qui intéressent les divers dépassements de l'enfant : ses succès, la liquidation de ses craintes, soit enfin ceux qui intéressent les assises les plus profondes de la personnalité, souvenirs des événements qui ont contribué à orienter l'enfant vers des attitudes caractéristiques :

D..., 10 ans, interrogée sur la ville où elle a vécu jusqu'à 5 ans, indique quelques images se rapportant à sa maison natale et aux environs immédiats, puis, soudain, un événement complètement oublié par les siens : un jour sa mère l'a laissée, en compagnie de son frère aîné, dans un jardin public ; elle a eu peur, dit-elle, et la terre tremblait un peu. Souvenir qui paraît bien être en consonance avec le caractère de cette enfant timide.

*
* *

La mémoire n'est pas cette intuition du passé qu'imaginait Bergson, et dont P. Janet a si bien marqué le caractère illusoire. Elle est la fonction d'édification du passé qui se constitue, au delà des habitudes et des divers types d'évocation affectives et utilitaires, pour permettre au sujet de consolider et d'affirmer son individualité en face des autres. Elle intervient dans les moments où il importe que l'enfant assure à son moi en formation, sinon de la continuité (il ne peut en être question à cet âge), du moins une certaine profondeur, une richesse, reconnue par les autres, et source de joie pour lui-même.

PH. MALRIEU.

1. Le problème de l'oubli des souvenirs de la première enfance, posé par les Freudiens, ne peut nous retenir, puisque la perception n'y est pas encore élaborée.